

Die schwierige Balance

Ausbildung (im Fachseminar Musik) zwischen innovativen Konzepten und der schulischen Wirklichkeit

Als FL sitzt man wirklich zwischen allen Stühlen:

- zwischen den Anforderungen allgemein-didaktischer Art, die vom jeweiligen Hauptseminar kommen,
- den unterschiedlichen und wechselnden Konzepten in den musikdidaktischen Veröffentlichungen,
- den Vorgaben der Richtlinien, auf die hin man die Ref. ausbilden soll,
- den Materialangeboten in Schulbüchern,
- den unterschiedlichen Voraussetzungen der Ref. aufgrund unterschiedlicher Ausbildungswege in der 1. Phase,
- den unterschiedlichen Gegebenheiten an den Ausbildungsschulen, vor allem im 1. Halbjahr der Ausbildung, in dem die Ref. an die "andere Schulform" kommen (Hauptschulen, Realschulen, Berufsbildende Schulen, Kollegschulen).

Ich brauche Ihnen nicht zu sagen, dass zwischen den genannten Bereichen alles andere als Harmonie und einvernehmliche Klarheit herrscht.

Dabei ist man als Musikfachleiter weitgehend auf sich allein gestellt, wie es ja auch nicht selten für den Musiklehrer an den Schulen gilt.

Bis vor einem Jahr gab es auch keinerlei Richtlinie für das Fachseminar. Das ist inzwischen Gott sei dank anders. Ab 1991 wurde von einer Gruppe Musikfachleitern in NRW ein Rahmenplan erarbeitet, der seit Dezember 1993 in Kraft ist. Er hat den Vorteil, dass er auf zwei Tagungen mit allen Fachleitern abgestimmt worden ist und großen Konsens gefunden hat. Ich kann also heute etwas mehr zum Thema beitragen als nur meine persönliche Meinung.

Schwerpunkte der Vorgaben für die Erarbeitung dieses Rahmenplans waren die methodische Professionalisierung (Stichwort: "Lehrer 2000") und der Aspekt der Erziehung, der ja heute überall eingefordert wird.

Die Gestaltung des FS sollte die Dominanz herkömmlicher Formen wie Diskussion und Referat aufbrechen zugunsten handlungsorientierter Verfahren. Das FS sollte Modellcharakter bekommen und nicht - wie bisher - hinter den Standards guten Schulunterrichts zurückbleiben. Neben fachdidaktischen und -methodischen Aspekten soll die Ausbildung Qualitäten wie "Teamfähigkeit, Konfliktkompetenz, Managementqualitäten, Kooperationsstärke und Innovationsbereitschaft" (S. III) im Blick haben. "Grundlegend für eine Beschreibung der Qualifikationen der zukünftigen Lehrer sind die Zentralen Lehrerfunktionen Unterrichten, Beurteilen, Beraten, Erziehen und Innovieren, wie sie in den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates von 1970 aufgeführt werden.

Das sind fürwahr keine leichten Aufgaben für das FS, das bis heute noch nicht einmal die in engerem Sinne fachdidaktischen und fachmethodischen Elemente der Ausbildung zufriedenstellend lösen kann.

Auf diesen Kernbereich (Stichwort "normaler Unterricht") will ich mich vor allem konzentrieren, wenn ich im Folgenden die verschiedenen oben genannten Punkte durchgehe. Zunehmende Fragen der Referendare nach erzieherischen Problemen, Disziplin u. ä. klammere ich zunächst einmal aus. Hier suchen wir alle noch. Früher schob man voreilig manches auf die Motivation: "Machen Sie einen interessanten Unterricht und Sie haben keine Probleme". Das geht nicht mehr. Zunehmend haben Lehrerkollegien das gemerkt und werden aktiv. Es finden pädagogische Konferenzen statt, auf denen die Probleme offen angegangen werden und auf denen grundlegende Absprachen getroffen werden. Dabei wird auch der funktionale Aspekt der Erziehung, das Einhalten von Verhaltensregeln, als Voraussetzung für das Erreichen höherer Qualifikationen anerkannt.

Noch etwas: Die Perspektive, aus der ich spreche ist die des Gymnasiallehrers, speziell auch des SII-Lehrers.

I

Da ist einmal die veröffentlichte fachdidaktische Diskussion mit ihren immer neuen, teilweise diametral entgegengesetzten modischen Trends. Innovationen tun natürlich einem Fach gut, nur ist es in der Musikdidaktik so, dass Neuerungen weitgehend nicht als Weiterentwicklung eines didaktischen Standards verstanden werden, also in ein irgendwie abgesichertes "Fundamentum" integriert werden, nein sie treten oft mit dem Anspruch auf, nun endlich das Heil im ganz Anderen gefunden zu haben. Statt Evolution also dauernde Revolution, wobei sich die Katze in der historischen Abfolge immer wieder in den Schwanz beißt (vgl. Parallelen zum Muischen in der modernen Handlungsorientierung, - nicht in dem Rauheschen Begriff, aber zum mindesten im eingegengten Verständnis dieses Begriffes in Teilen der Schulpraxis).

Kennzeichnend für dieses Suchen nach immer Neuem ist z. B. auch die Thematik der nächsten Tagung des VDS in Heek (Februar 95):

"Musikunterricht auf ungewohnten Wegen" (vgl. Programm)

In einem Beitrag von Prof. Schneider geht es sogar um die Frage "Musikunterricht oder Lernbereich ‚Ästhetische Erziehung‘"? (Greift man hier wieder - allzu vorschnell - einen Ball auf, den die Kultusminister ins Spiel bringen, um endlich die Studentafel abspecken zu können?)

Von Wissenschaftspropädeutik, einem Kernbegriff der RL spricht man nicht mehr. In den 80er Jahren ist er immer wieder diskutiert worden, ohne dass eine wirkliche Klärung und erfolgte. Immer noch wird Wissenschaftspropädeutik in Diskussionen unterschiedlich verstanden, meist als Wissenschaft im Sinne von kalt rationaler Objektivität und Häufung von Wissensdaten - wobei dann völlig schleierhaft bleibt, wie das in einer hermeneutischen Wissenschaft funktionieren soll!

"Wissenschaftspropädeutik ist out", konnte im Frühjahr dieses Jahres im Arbeitskreis Gymnasium auf dem Bundeskongress in Gütersloh der höchste Berliner Schulaufsichtsbeamte für das Fach Musik behaupten, und er erntete keinen

Widerspruch (außer von mir), startete doch alles wie gebannt auf den neuen Heils-Begriff "Lebenswelt". So ist es auch nicht verwunderlich, dass die vielbeschworene Handlungsorientierung nicht selten als Gegenpol zur Wissenschaftspropädeutik verstanden wird. Auch das ist natürlich nur ein Scheingefecht. Wer die Definition des Begriffes Wissenschaftspropädeutik in den RL SII liest, sieht das sofort. Auf Integration käme es an, auf ein Weiter- und Neudenken, nicht auf ein "Dauernd-etwas-anderes-denken".

In der Praxis hat das z. T. gravierende Konsequenzen:

Vor allem in der 1. Phase der Ausbildung, wenn die Referendare an der anderen Schulform (Hauptschulen, Realschulen usw.) unterrichten, trifft man nicht selten auf den Tatbestand, dass im Musikunterricht ausschließlich musikpraktisch gearbeitet wird (Klassenmusizieren). Meist werden einfache Bluesschemata o. ä. realisiert. Eine Förderung der Ref. in anderen Bereichen ist also in diesem Halbjahr nicht möglich. Die Fachlehrer behaupten, etwas anderes gehe nicht. Im Einzelfall konnte aber erreicht werden, dass doch einmal vom Ref. Versuche in andere Richtung unternommen wurden, und das mit Erfolg!

Was dem Fach Musik fehlt, ist eine konsequente und realistische Reflexion seiner Grundlagen und die Definition eines Fundamentums oder aber auch mehrerer konkurrierender Fundamenta. (Es ist ja ein gravierender Mangel, dass schulform- und stufenspezifische Besonderheiten in der Didaktik kaum mehr reflektiert werden. Auf Bundesschulmusikwochen werden ja seit Jahren schulform- und stufenübergreifende Themen und Verfahren in den Mittelpunkt gestellt, die auch in Arbeitsgruppen möglichst gemeinsam vorbereitet werden. Das ist sicher in mancher Beziehung interessant und hilfreich, aber der Nachteil ist, dass spezifische Probleme - z. B. Klausuren in SII, Fragen wie: Wie sollte ein Kursthema organisiert sein? - nicht ins Konzept passen.

Das Hauptmanko der Musikdidaktik an den Hochschulen ist, dass sie zu wenig die Realitäten der Unterrichtspraxis akzeptiert. Auf einer Lehrerfortbildungsveranstaltung für SII wurde der Referent (ein sehr renommierter Hochschullehrer) gefragt, wie man denn mit dem an den zwei Tagen behandelten Material und den praktizierten Verfahren eine sinnvolle Klausur hinbekommen könne. Er stutzte, war völlig überrascht und sagte dann, das müssten die Lehrer schon selber wissen, er könne sich doch wegen einer Klausur nicht sein ganzes Konzept verderben lassen.

Die ganze Oberstufenarbeit, eine Chance, wie sie die Musikerziehung in Deutschland noch nie gehabt hat, wurde von der Musikdidaktik an den Hochschulen nicht genug in der Weise begleitet, dass man die spezifischen Rahmenbedingungen des Unterrichts (Schriftlichkeit, thematische Ausrichtung nach Kursthemen, methodische Ausrichtung, problemorientierter Unterricht) ernsthaft aufgegriffen und stetig nach praktikablen Lösungen gesucht hätte. (Richtlinienhäm!))

Das Handicap der Musikdidaktik ist, dass nicht wenige ihrer einflussreichen Vertreter Schwierigkeiten mit der Vorstellung haben, dass Musik ein ganz normales Unterrichtsfach an einer ganz normalen Schule ist, und dass es sich lohnt, sich dieser Aufgabe mit langfristigem Engagement und mit Phantasie zuzuwenden, statt dauernd von einer ganz anderen Schule zu träumen. Noch einmal: Solche alternativen Konzeptionen sind unerlässlich und für ein Fach wichtig, aber sie dürfen nicht als Alibi für die Vernachlässigung anstehender Probleme dienen.

Dass die Fachseminare sich der Innovation nicht verschließen, kann man immer wieder bei Prüfungen feststellen. Kaum eine Stunde sieht man noch ohne Handlungsorientierung (Klassenmusizieren, szenische Interpretation, Bewegung zur Musik u. a.). Traurig stimmt dabei aber, dass man immer wieder in den Entwürfen oder in Schriftlichen Hausarbeiten

lesen muss, dass die Schüler nicht gewohnt sind, so zu arbeiten, dass sie bisher keine Neue Musik kennengelernt hätten usw.

Bei der innovativen Arbeit sind die Ref. und FL weitgehend auf sich gestellt: Es gibt keine Veröffentlichungen darüber, wie man szenische Interpretation methodisch genau angeht, wie man musikalische Klanggestik und szenische Gestik in eine sinnvolle Beziehung zueinander bringt u. v. a. mehr.

Es mangelt an METHODIK im engeren Sinne. Beispiele:

Nebhuth/Stroh: Carmen S. 47- 50

Noten kommen keine vor, reine Theaterarbeit mit "Einführungsmusik" und Alibifragen:

"Wie beschreibt Bizet musikalisch den Frauentyp "Michaela"?"

Ohne jede Hilfestellung!!! - und hierin besteht doch die Aufgabe des Musiklehrers, zumindest in den Oberstufenkursen. Es ist ja unbenommen, in bestimmten Schulformen oder Stufen so etwas zu machen. Nur müsste man klar sagen, was die Ziele sind. Hier wäre z.B. das Fach Musik durch das Fach "Ästhetische Erziehung" ersetzt!!!

Richter/Niermann: Klassische Musik S. 27/28.

Hier wird die Anbindung an die Musik differenziert, wenn auch manchmal anfechtbar, weil nicht an musikalischen "Figuren/Vokabeln" orientiert, behandelt, aber so, dass die Interpretation der Musik vorgegeben wird. Dabei müsste doch das Vorhaben in eine Unterrichtsreihe eingebettet werden, in der die Schüler selbst lernen, wie man musikalische Gesten dechiffrieren kann, z. B. mit Hilfe der barocken Figurenlehre.

II

Ein Problem stellen auch die Richtlinien dar, vor allem die neuen SI-RL.

Die Oberstufen-RL beschreiben einen Unterricht mit Zielsetzungen, die in der Unterrichtswirklichkeit noch nicht voll nachvollziehbar sind: Einen Unterricht, der wissenschaftspropädeutische, künstlerische und erzieherische Aspekte impliziert, der unterschiedliche Musik unter verschiedenen ästhetischen und übergreifenden Aspekten analysiert bzw. praktisch realisiert, und das in zusammenhängenden Kursthemen.

Die RL enthalten zwar ein (!) einigermaßen deutlich ausgearbeitetes Beispiel für eine solche Unterrichtsorganisation, geben aber sonst wenig praktische Hilfen.

Noch magerer sind in dieser Hinsicht die neuen SI-RL. Sie geben als praktische Beispiele fast nur isolierte methodische Tricks. Sie zeigen aber nicht, wie man einen zusammenhängenden Unterricht organisiert. Das liegt auch daran, dass nicht einmal die einfachsten Standards einigermaßen deutlich beschrieben sind. (Welche musiktheoretischen Elemente sollen die Schüler lernen und wie?).

Die Kollegen merken im Moment diesen Mangel besonders deutlich, weil sie aufgefordert sind, einen Fachlehrplan für ihre Schule zu erstellen, in den RL dazu aber keine Hilfen finden.

Die wenigen bisher bei der Bezirksregierung in Düsseldorf eingegangenen Pläne, zeigen, dass es sich um relativ einfache und vage Stoffpläne handelt, die mit allgemeinen Bemerkungen (u. zw. Zitaten aus den RL) angereichert sind. Die gutgemeinten Leitlinien wie lebensweltliche Verankerung des Unterrichts, Schülerorientierung usw. bleiben so Worthülsen.

Was die Unterrichtswirklichkeit über Gebühr beherrscht sind Alltagstheorien, sozusagen abgesunkenes Kulturgut alter Schulmusikzeiten. Konkretisierungen bestehen in immer gleichen Inhalten: Formen, Gattungen, herkömmlichen Elementen der Musiklehre. (Immer noch der Quintenzirkel und die Instrumentenkunde). Wohl gemerkt, die Kritik gilt nicht dem einzelnen Lehrer, der überfordert ist, weil er leisten soll, was RL und Fachdidaktik bisher nicht geleistet haben.

In der Referendarausbildung wird der FL immer wieder mit Fragen konfrontiert wie: Was mache ich eigentlich in Klasse 5 außer isoliertem Liedersingen, Instrumentenkunde oder Notenbimsen. Wie macht man einen Unterricht nach den RL, der zusammenhängend, langfristig-aufbauend ist und dabei verschiedene Umgangsweisen abwechslungsreich kombiniert und von Schülernähe gekennzeichnet ist. Im FS kann das nur an kurzen Lernsequenzen exemplarisch gezeigt werden. Ansonsten kann man den Ref. nur grobe mögliche Stoffverteilungspläne und Intentionen für die einzelnen Klassenstufen

bieten, für die sie meist sehr dankbar sind, weil sie so wenigstens eine ungefähre Orientierung bekommen. Wohlgermerkt, das Gesagte gilt nicht für alle Schulen! Es gibt auch sehr viel Engagement und Hilfe bei vielen Fachlehrern. Was hier beklagt werden soll, ist die mangelnde Unterstützung der Praxis durch RL und Veröffentlichungen: Die sind stärker auf Innovation aus als auf Stabilisierung der Praxis ausgerichtet. Nebenbei: Wäre es nicht - in Analogie zu einem wichtigen Unterrichtsprinzip - zumindest gelegentlich notwendig, die Lehrer dort abzuholen, wo sie sind!

III

Das gleiche Dilemma zeigt sich bei den Schulbüchern. Und diese Tatsache ist besonders gravierend, denn durch nichts kann man Unterricht positiver beeinflussen als durch ein gutes Schulbuch. Mit ganz wenigen Ausnahmen, die wenigstens Versuche in die angegebene Richtung starten, findet man in ihnen zwar manch interessantes Material und neue Ideen, aber keinerlei lehrgangsmäßigen Aufbau.

Man stelle sich vor, Sprachlehrbücher wären so aufgebaut, und der Kritiker würde beschieden: für den Aufbau eines kontinuierlichen Grammatik-Lehrgangs und dessen Verbindung mit anderen Unterrichtsinhalten sei der Lehrer allein zuständig!

Im Fach Musik ist das so. Dabei kommt erschwerend hinzu, dass die Grundkenntnisse und Grundfähigkeiten noch nicht einmal hinreichend definiert und - vor allem nicht - auf das Machbare reduziert sind! Wohlgermerkt: Es geht nicht um einen lektionsmäßig aufgebauten Paukunterricht, sondern darum, dass zu einem kreativen Unterricht auch ein vernünftiger Grundriss gehört.

Ein wirklich integratives Konzept findet man aber in keinem Lehrbuch. Den meisten sieht man schon von ferne die Jahresringe an:

Alten Inhalten werden immer neue hinzugefügt. Da gibts seit je den

- Liederteil,
 - den Teil mit Spiel-mit-Stücken,
 - den Musiklehreteil, wo die Notenwerte, der Quintenzirkel u. ä. stehen,
 - ein Kapitel über Instrumentenkunde,
 - den Formenlehreteil,
 - den Kunstwerksbetrachtungsteil (dabei begegnen immer wieder die gleichen Stücke: Wilder Reiter, Moldau, Der Tod und das Mädchen usw.),
 - die auditive Wahrnehmungserziehung, sie hinterlässt ihre Spuren in einem Teil, in dem mit Umweltklängen und technischen Medien experimentiert wird,
 - die emanzipatorische Musikerziehung, sie findet man in Kapiteln über den Musikmarkt, das musikalische Umfeld, Musik und Politik usw.,
- ja man findet in irgendeinem Kapitel versteckt auch echt problemorientierte Ansätze, so wenn in Spielpläne 5/6 - S. 168 - der Frage nach dem Zeitproblem anhand von Schumanns "Der Dichter spricht" nachgegangen wird!!! (Wobei man sich dann allerdings angesichts der Stufengemäßheit erstaunt die Augen reibt!)

Was will man anderes erwarten, wenn Bücher von umfangreichen Autorenteams nach kurzer Kontaktaufnahme additiv zusammengestellt werden, und wenn der Verlagslektor bei einem Gespräch über ein Unterrichtswerk vor allem voller Stolz darauf hinweist, dass es ihm als erstem gelungen ist, eine Version der 1. Invention von Bach für Clavichord herauszubringen!

Das Problem der Reihenbildung stellt sich aber in der Seminarbildung bei jeder didaktischen Analyse: denn jede differenzierte didaktische Analyse führt automatisch zu einer Unterrichtsreihe, weil ein Gegenstand nur in einem bestimmten Kontext sich differenziert vermitteln lässt. Nur in einem aufbauenden, zusammenhängenden Unterricht können die methodischen, wissensmäßigen und emotional-assoziativen Voraussetzungen für einen adäquaten Umgang mit der Sache geschaffen werden. In der Praxis sind Reihen aber oft noch rein stofflich und abbilddidaktisch bestimmt:

Instrumentenkunde (ohne Integration von hören, machen, reflektieren...)

Musik und Politik ohne aufbauendes methodisches Lernen (semantische Melodieanalyse, Beeinflussungsstrategien, Verfahren der Verfremdung, Rezeptionskategorien...)

Gattungen usw.

IV

Das Hauptseminar kann auch Probleme schaffen, wenn allgemeine didaktische Theorien sich allzu rigide über die Pläne stützen. Nicht selten findet man umfangreiche Pläne mit ausufernden allgemeinen Auslassungen, aber die Reflexion des Kernbereichs der Stunde bleibt mager und unkonkret. Hehre didaktische Prinzipien bleiben so dem Unterricht äußerlich und verfälschen ihn teilweise sogar.

Das Hauptseminar konfrontiert das FS mit immer neuen Ansätzen und Problemen:

offener Unterricht, Gruppenarbeit, fächerübergreifender Unterricht, Binnendifferenzierung usw.

und das ist auch in keiner Weise zu kritisieren, nur:

das FS hat zunächst ganz andere Probleme: es wäre froh, wenn die Ref. erst mal einen fragend entwickelnden U. anständig durchführen könnten, d. h. wenn es ihnen gelänge, von der Sache her eine sinnvolle, das Schülerinteresse treffende Unterrichtsstruktur zu entwickeln!

Die jeweils seminarinternen didaktischen Konzeptionen können auch bei Schriftlichen Hausarbeiten und Zweiten Staatsprüfungen gelegentlich zu Problemen führen, z.B. bei der Frage: Ist ein schülerorientierter Ansatz an sich schon gut, auch wenn er an der Sache ziemlich vorbeigeht? Ist eine angeregte Diskussion darüber, ob Sarastro ein Macho ist, erstrebenswerter Unterricht, wenn auf Inhalt und musikalische Faktur nur oberflächlich oder sogar falsch Bezug genommen wird? Ist eine szenische Interpretation schon gut, wenn sie den Schülern viel Spaß macht, aber an den Klanggesten der Musik vorbeigeht und zur Erschließung der Musik nichts beiträgt? Ist Tanzen an sich schon gut, wenn bei Hospitationen - bei denen das Tanzen dann funktional angebunden wird an Musiklernen auch in anderen Bereichen - erkennbar wird, dass gerade die Freude der Schüler am Tanzen ihre Motivation für anderes erschwert?

V

Sehr unterschiedlich sind auch die Voraussetzungen, die die Ref. aus der 1. Phase (Musikhochschulen, Universitäten, Gesamthochschulen) mitbringen.

Die fachlichen, didaktisch-methodischen und persönlichkeitsbezogenen Komponenten der unterrichtlichen Kompetenz des Lehrers sind eng verzahnt und müssen das auch in der Seminausbildung bleiben. Es ist ja nicht so, dass man die fachliche Kompetenz durch die Ausbildung an der Hochschule als ausreichend gesichert ansehen könnte - das kann die Hochschule nicht leisten!! Das ist in keinem Beruf so!!

Was man von der Hochschule verlangen kann, ist, dass sie die Kompetenz und Motivation zum eigenen Weiterlernen vermittelt!! Es ist also auch nicht so, dass in der Referendarausbildung nur die didaktische Umsetzung zu reflektieren wäre.

Im Gegenteil, sehr oft sind es gerade Mängel im analytisch-interpretatorischen Bereich, die eine schüler- und lernzielbezogene Umsetzung der Fachinhalte verhindern. Das liegt daran, dass die Hochschule sehr stark die für den Fachmann (sprich ausübenden Musiker) notwendigen komplexen und viel Übung erfordernden Fähigkeiten vermittelt - deren Wert (auch für den Lehrer) keineswegs geleugnet werden soll -, dabei aber viele, gerade für den Unterricht fruchtbare Vermittlungsaspekte der Musik selbst vernachlässigt.

Noch aus einem anderen Grund ist die Auseinandersetzung mit fachlichen Fragen in der Arbeit des Fachseminars unverzichtbar: Die Behandlung didaktischer und methodischer Fragen bleibt verschwommen-abstrakt und uneffektiv, wenn sie nicht in der praktischen, konkreten Umsetzung 'erfahren', geklärt und aufgearbeitet wird.

Hier darf das Fachseminar nicht hinter den guten Unterricht kennzeichnenden Standards der Handlungs- und der Problemorientierung zurückbleiben.

Defizite im fachlichen Bereich können im Fachseminar nur zum Teil aufgearbeitet werden. In jedem Fall sollen aber bei schweren Defiziten (z. B. im instrumentalen und musiktheoretischen Bereich) rechtzeitig Anregungen zum persönlichen Nacharbeiten gegeben werden.

Folgende fachliche Inhalte und Methoden können zumindest teilweise in der Arbeit des Fachseminars Berücksichtigung finden:

im Bereich der Musikpraxis und Musiktheorie

Fähigkeit zum elementaren Umgehen mit Jazz-, Rock-, und anderen Musikelementen in Arrangement und Improvisation
Umgang mit Orffinstrumenten und neuen Technologien (Computer)

Fähigkeit zur instrumentalen Präsentation von musikalischen Strukturen und Abläufen

im Bereich Musikgeschichte und Musikwissenschaft

Kenntnis relevanter, unser Musikleben prägender Werke verschiedener Epochen und Musikarten (neben den traditionellen Stilen und Gattungen der abendländischen Musik auch Neue Musik, Jazz, Rock, Folklore, außereuropäische Musik)

im Bereich Analyse und Interpretation

Fähigkeit zu aspektbezogener und reflektierter, objektbezogene, theoriebezogene und subjektbezogene Anteile unterscheidender Analyse.

Hier liegen die stärksten Defizite. Sinn und Bedeutung der Musik werden mehr intuitiv 'erlebt' oder/und durch theoretisch-abstrakte, schemabezogene Vorstellungen verkürzt wahrgenommen. Das ist besonders gravierend, weil im Bereich Sinn und Bedeutung die Brücke zum Verständnishorizont der Schüler liegt, die mit rein musikspezifischen Schemata und Theorien wenig anfangen können.

Mit Blick auf die Lernbereiche der Richtlinien Musik sind folgende konkreten Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln:

ästhetische Analyse im Sinne des LB II:

Analyse nach ästhetischen Prinzipien und Kategorien wie: Offenheit v. Geschlossenheit, Homogenität v. Kontrast, Reihung v. Entwicklung / Metamorphose, Einheit im Verschiedenen, 'Harmonie' als Ausgleich von (gegensätzlichen) Strebungen, statische v. dynamische Form, Energetik, Grund-Figur: z.B. Ligeti: Continuum im Vergleich mit Mozarts Klavierkonzert C-Dur KV 467 u. ä.

semantische Analyse im Sinne des LB II nach Bedeutungskategorien und in Kenntnis bedeutungsgenerierender Verfahren:

Affekt im Unterschied zum Ausdruck, Affektfigur, rhetorische Figur, Empfindungsgeste, Charakter. Der Begriff Charakter wird fast immer falsch angewendet im Sinne von einheitlichem Affekt:

Erläuterung am Beispiel: Mozart: Klavierkonzert KV 503:

Oberstufenkurs: Lehrer schreibt an die Tafel zum "1. Thema": Charakter: "marschmäßig, heroisch, majestätisch". Schüler wenden ein: „Aber da sind doch auch leise und traurige Töne drin". Die Einwände werden mit "Na gut, Ausnahmen bestätigen die Regel" abgeboten. Dass das "2. Thema" ("gesanglich, aber auch marschmäßig!!!) (T. 51) vorbereitet wird durch T. 19 ff., bleibt außen vor. Dass zum Heroischen das Tragisch-Elegische gehört, dass ein Charakter gerade von inneren Brechungen bestimmt ist, ist nicht im Blick des Ref., der nur auf globale Formschemata fixiert ist, nicht aber auf organische Prozesse.¹

Intonation, Symbol;

Analogcodierung, Klangmalerei, Gefrieren von Bedeutungen in der Tradition ('Vokabeln'); assoziative Verfahren der Gefühlslenkung durch Einsatz von 'Vokabeln', Zitate, Intonationen, Leitmotivtechnik; Verfremdung/Parodie/Karikatur

Insgesamt: genauer fragen/hinsehen/hinhören:

Erläuterung an Beispielen:

Göbel: Strauß: Till Eulenspiegel²

We shall overcome³,

Ein Maulwurf⁴,

Haydn: Schöpfung: In vollem Glanze⁵,

Schubert: Gefrorene Tränen⁶

Stil- und Umfeldanalyse im Sinne der LB'e III, IV und V in Kenntnis der spezifischen Paradigmata und ihrer ästhetischen, historisch-gesellschaftlichen, funktionalen und rezeptionsästhetischen Implikationen, z. B.:

¹ vgl. hierzu meine ausführliche [Analyse](#)

² vgl. hierzu meine ausführliche [Analyse](#)

³ vgl. hierzu meine ausführliche Analyse in: Hubert Wißkirchen, Impulse Musik, Zeichen der Hoffnung, Düsseldorf 2006, S. 51 f.

⁴ vgl. hierzu meine ausführliche [Analyse](#)

⁵ vgl. hierzu meine ausführliche [Analyse](#)

⁶ vgl. hierzu meine ausführliche [Analyse](#)

Palestrinastil, barocke Affektsprache (Darstellungsästhetik), konzertierender Stil, klassische Empfindungssprache (Ausdrucksästhetik/ Formästhetik), romantische Stimmungskunst, impressionistische Assoziationsprache, Jazz- und Rockstile, strukturelles Denken, intuitive Musik, fernöstliche Meditationsmusik ...
Motette/Ricercar/Invention/Fuge v. Fantasie/Toccata/Präludium;
Konzert, Sonate, Lyrisches Klavierstück, Rezitativ, Arie, Klavierlied ...
Paradigmenwechsel um 1750 bzw. 1790: z. B. "schön" v. "charakteristisch"

Umfeldwissen zu den genannten Paradigmata: Texte, Bilder, historisch-gesellschaftliche Zusammenhänge, kontroverse Deutungen und Theorien u. ä.

Wichtig: Alle genannten Begriffe und Theorien sind nicht als 'Märkchen' zu verstehen, die als Kennzeichnung auf die Musik geklebt werden, sondern als Problematisierungskategorien. Sie sind idealtypisch zu denken, d. h. sie treten nie rein auf. Meist sind sie vermischt und führen so zu 'fragwürdigen' Beobachtungen und problemorientiertem Herangehen.

funktionale Analyse im Sinne des LB IV nach bestimmten Kategorien und Verfahren wie:

Komponentenanalyse (Rauhe), strukturelle Analogien zwischen der Musik und dem Kontext, in dem sie gebraucht wird (Kirchenmusik, Umgangsmusik, Filmmusik: wichtiges Thema, kaum differenzierte Modelle!! u. ä.)

Auch hier, z.B. bei Filmmusik nicht in erster Linie Vermittlung von Klassifizierungswissen der Metaebene (z. B. underscoring, mickeymousing, Moodtechnik usw.), sondern Problemwissen: genaue Fragen: Warum macht der das an dieser Stelle? Was wäre, wenn...? usw.

rezeptionsästhetische Analyse im Sinne des LB V nach hörpsychologischen Kategorien: Ausdruck/Charakter in Abgrenzung von Wirkung; Hörtypologie (Besseler, Adorno, Rauhe u. a.), Hörgewohnheiten der Schüler, Reflexion über eigenes Verhalten zur Musik. Ziel ist ein bewusstes Umgehen mit subjektiven Implikationen, die für den hermeneutischen Zirkel der Deutung sehr wichtig sind.

Immer noch nicht tot ist die Vorstellung „Notentext = Musik“!! Mangelndes Problembewusstsein hinsichtlich des Interpretationsvergleichs. Perzepte selber "durchmachen".

Wünschenswerte Persönlichkeitsmerkmale:

authentischer Musiker und Lehrer
Offenheit für verschiedene Musikformen,
Offenheit für belange der Schüler,
Interesse für Fragen an die musik
"Bildung", also Kenntnisse über den Zusammenhang zwischen Musik und ihrem Umfeld

VI

Desiderate an die Hochschulausbildung:

1. Im Zentrum: Grundfähigkeiten, die nur langfristig erworben werden können:

Instrumentalspiel, Musiktheorie, Ensembleleitung, Einübung in ein reflektiertes Verhalten zur Musik (Analyse im Sinne einer Vermittlungskompetenz)

2. Veränderung der Schwerpunktsetzung in den einzelnen Fächern:

Klavier: nicht Virtuosität, sondern vielfältige Möglichkeiten, auch Jazz, Rock, Improvisation, Lied-/Songbegleitung, Blatt-/Partiturspiel

Musiktheorie: Anwendungsübungen: Arrangement f. Schulchor, Klassenmusizieren, Band

Musikwissenschaft/Musikgeschichte: Paradigmen, Ideengeschichte, nicht Stofffülle, konkreter Bezug zur Musik (Wie sedimentiert sich Geschichte in einem Werk konkret, nicht nur in allgemeinen Stilmerkmalen und ästhetischen Positionen?), Grundkategorien des Musizierens, der Wahrnehmung, Bezüge zwischen

den Kulturen (z. B. Formen ritueller Musik), Vermittlung ästhetischer Kategorien (Dahlhaus: Beethoven-Buch, Eggebrecht: Mahler u. a.), Semantik in der Musik (nicht aufzählend, sondern systematisch-problemorientiert aufgebaut). Prinzip: Spannung zwischen dem Allgemeinen und dem Einzelnen.

(Allgemeine Fragen wie: "Wie ist hier die Zeit organisiert?" führen viel differenzierter in die Wahrnehmung einer Musik ein, als konkrete nach dem Formschema.) Problem-Wissen vermitteln!!! Ziel: Freude am reflektierten Umgehen mit Musik, nicht nur Freude am (unreflektierten?) Musizieren, damit endlich die unsägliche Abbilddidaktik in den Schulen verschwindet, zumindest aber nicht mehr so schlimm durchschlägt.

Negativ-Beispiel: Gregorianik in: Metzlerbuch. Vokalmusik (S. 24):

Was die Schüler lernen, sind Begriffe: Psalmodie, Initium, Tenor, Mediatio, Terminatio, Finalis, Syllabik, Melismatik, Ordinarium, Proprium, Sequenz, responsorial, antiphonal etc., sonst nichts. Keine Frage nach dem Sinn dieser Musik, ihrer Einbettung in die Liturgie, nach Wirkungsmechanismen, nach Beziehungen zu Formen der Folklore und der Rockmusik (Enigma), der Werbung, keine direkte Konfrontation mit anderen Formen der Vertonung solcher Texte